

Busian, Anne; Pätzold, Günter

Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Schulentwicklung: Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung

Dortmund : Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Universität Dortmund 2004, 29 S. - (Dossier für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Busian, Anne; Pätzold, Günter: Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Schulentwicklung: Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung. Dortmund : Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Universität Dortmund 2004, 29 S. - (Dossier für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA; 5) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16768 - DOI: 10.25656/01:1676

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16768>

<https://doi.org/10.25656/01:1676>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

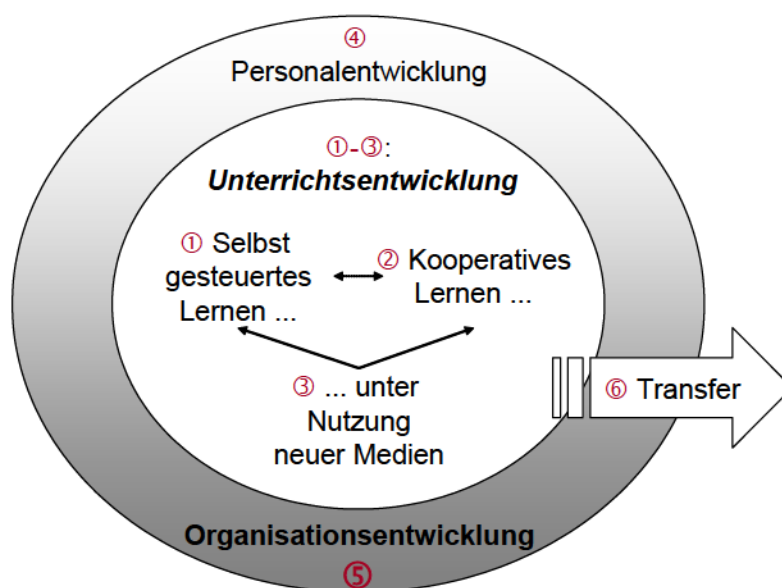
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dossier 5

Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Schulentwicklung:

Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung



ANNE BUSIAN
GÜNTER PÄTZOLD

Dortmund, Juli 2004

1 Warum sind neben der Unterrichtsentwicklung auch andere Felder der Schulentwicklung zu berücksichtigen?¹

Unterrichtsentwicklung, wie in den Dossiers 1 bis 3 eingeführt, stößt an ihre Grenzen, wenn sie auf individuelle Erprobungen neuer Lernformen durch einzelne Lehrer begrenzt bleibt. Die Perspektive des „Ich und meine Klasse“ ist durch ein „Wir und unsere Schule“ zu ergänzen, so dass Unterrichtsreform eingebettet wird in unterstützende organisatorisch-institutionelle und personelle Prozesse der Schulentwicklung². Umgekehrt bleiben Aktivitäten, die sich um Personal- und Organisationsentwicklung bemühen, den Unterricht aber nicht erreichen, „hohl“³, da die tägliche Unterrichtsarbeit nach wie vor im Mittelpunkt der Lehrertätigkeit steht.

Im Verständnis dieses Dossiers soll daher von einem Begriff von Schulentwicklung ausgegangen werden, der sich aus der Trias Unterrichtsentwicklung (UE), Personalentwicklung (PE) und Organisationsentwicklung (OE) zusammensetzt, wobei Personal- und Organisationsentwicklung kein Selbstzweck sind, sondern der Abstützung und Verbreitung von pädagogisch-didaktischen Innovationen dienen. Im Kontext des Modellversuchsprogramms "SKOLA" bedeutet dies, dass Maßnahmen in der Organisations- und Personalentwicklung (Maßnahmenbereiche 4 und 5) darauf auszurichten sind, Innovationen in der Unterrichtsentwicklung (Maßnahmenbereiche 1-3) zu ermöglichen, flankierend zu begleiten und abzusichern.⁴ Die Aktivitäten in diesem Bereich sind daher eng mit den Zielsetzungen in den Maßnahmenbereichen 1,2 und/oder 3 abzustimmen.

UE, PE und OE sind unterschiedliche Dimensionen schulischer Entwicklung, machen im Zusammenspiel erst Schulentwicklung aus.⁵ Leitend für die Entwicklung einer Schule, die die Entwicklung des Unterrichts in den Mittelpunkt stellt, können folgende Grundsätze pädagogischer Schulentwicklung nach KLIPPERT sein:

- „Schulentwicklung muss dort ansetzen, wo das Gros der Lehrkräfte Probleme hat und nachhaltigen Innovationsbedarf signalisiert.

¹ Wir danken JUDITH WINGELS und VOLKER PSONKA für ihre Mitwirkung an diesem Dossier.

² vgl. BASTIAN 1998, S. 31 f.; KMK 2001, S. 10.

³ BASTIAN 1998, S. 29.

⁴ Vgl. hierzu auch das Verständnis systematischer Unterrichtsentwicklung, wie es im Modellprojekt „Schule & Co.“ des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW und der Bertelsmann Stiftung ausgeführt wird (BASTIAN/ROLFF 2002 bzw. im Internet unter: www.schule-und-co.de).

⁵ vgl. HASENBANK 2002, S. 116; BERCHTOLD/TRUMMER 2002, S. 95.

- Schulentwicklungsprozesse müssen überschaubar sein und dem Gros der Lehrkräfte das Gefühl vermitteln, ‚das packen wir‘.
- Schulentwicklung braucht unterstützende Rahmenbedingungen, die Mut machen und wirksames innovatives Handeln gewährleisten.
- Schulentwicklung setzt voraus, dass sich die schulischen Akteure bereit und in der Lage sehen, Neues zu versuchen. Und das verlangt einschlägige Fortbildung.
- Schulentwicklung muss so angelegt sein, dass sie rasch zu greifbaren Erfolgserlebnissen auf Lehrer- wie auf Schülerseite führt.
- Schulentwicklung muss die aktuelle Unterrichtskritik reflektieren und einen überzeugenden Beitrag zur Effektivierung der schulischen Bildungsarbeit leisten.“⁶

Im **berufsschulischen** Bereich ist beispielsweise die Notwendigkeit, Unterrichts- mit Personal- und Organisationsentwicklung zu verbinden, derzeit besonders im Rahmen der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne evident. Seit der Einführung des Lernfeldkonzepts erfolgt die curriculare Umsetzung bundeseinheitlicher Rahmenlehrpläne zunehmend nicht mehr auf Landesebene, sondern auf der Ebene der Schulen.⁷ Durch diese „Verlagerung von Teilen der Curriculumentwicklung in die Schulen“⁸ ergeben sich einerseits Chancen, regional- und schulspezifische Bedingungen konstruktiv aufzunehmen und beispielsweise in einem Bildungsgang gemeinsam bereits in der „didaktischen Aufbereitung“ der Lernfelder Möglichkeiten selbst organisierten und kooperativen Lernens zu eruieren und einzuplanen, andererseits aber auch Herausforderungen hinsichtlich der Kooperation von Lehrenden und der Koordination von Aktivitäten im Bildungsgang: „Teamarbeit wird unabdingbar, denn Bildungsgangplanung, die Erarbeitung von Schulcurricula u. Ä. erfordern die fachliche und fachdidaktische Abstimmung der Lehrkräfte in den verschiedenen Lernfeldern, die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der allgemein bildenden Fächer, veränderte schulorganisatorische Rahmenbedingungen sowie eine fortwährende Reflexion der Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Unterrichtsformen, die selbst organisiertes Lernen stützen, sind von zunehmender Bedeutung.“⁹ Dieses Zitat verdeutlicht, dass beispielsweise die didaktische Jahresplanung in einem Bildungsgang mehr umfassen muss als nur einen Schuljahres-Stoffverteilungsplan. Sie kann ein zentrales Instrumentarium werden, um schuljahresbezogen die Gestaltung von Lehr-

⁶ KLIPPERT 2000, S. 15.

⁷ vgl. beispielsweise DREES/PÄTZOLD 2002.

⁸ KREMER/SLOANE 1999, S. 19.

⁹ BADER/MÜLLER 2002, S. 71.

und Lernprozessen gemeinsam zu planen, so dass die oftmals bereits vorhandenen Ansätze selbst gesteuerten und kooperativen Lernens innerschulisch über Fächer-grenzen hinweg transferiert und über den Verlauf der Ausbildung verstetigt werden bzw. sukzessive erweitert werden können.

SLOANE weist darauf hin, dass konzeptionelle Überlegungen hinsichtlich Unterricht, Bildungsgang und Schulorganisation in einem „Implikationszusammenhang“ stehen und einander bedingen¹⁰:

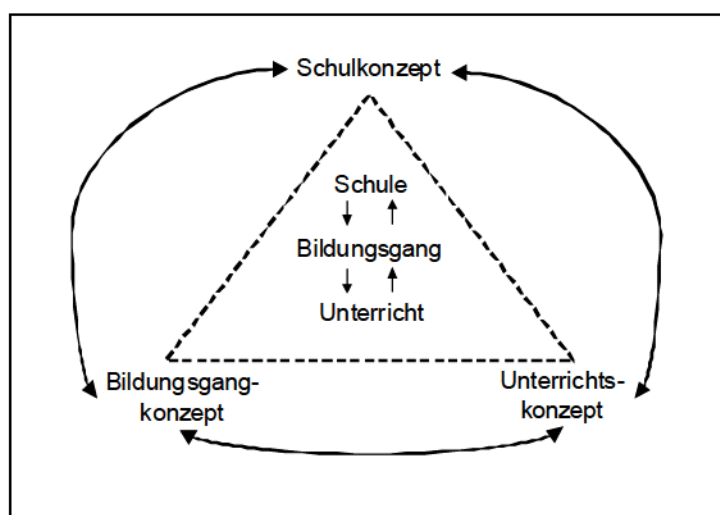


Abbildung 1: Didaktisch-konzeptionelle Arbeit an Schulen (Sloane 2002, S. 19)

Dies bedeutet, dass Schulen auch aufgrund weiterer veränderter Bedingungsfelder einem starken Veränderungsdruck ausgesetzt sind. Nun wissen wir aber, dass sich Schulen sehr schwer tun mit der Umsetzung curricularer Innovationen und sie sich vergleichsweise langsam entwickeln, obwohl die Aufnahme neuer Orientierungen, Inhalte, Methoden und Konzepte rascher und effektiver erfolgen müsste. Es gilt, sich auf neue Anforderung bewusst einzustellen und mehr Selbstständigkeit und Verantwortung zu übernehmen. Insofern wird im Folgenden die Beantwortung der Fragen im Vordergrund stehen, welche Bedingungen und Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Unterrichtsentwicklung im Sinne von Selbststeuerung und kooperativem Lernen in Gang kommen und in Gang bleiben.

¹⁰ vgl. SLOANE 2002, S. 19 f.

2 Welche grundlegenden Konzepte und Begriffe sind wichtig?

2.1 *Schulentwicklung – Schulkultur; Organisationsentwicklung – Pädagogische Schulentwicklung : Vielfältige Ansätze, unscharfe Trennlinien?*

Es existiert eine Fülle, teilweise sehr unterschiedlicher Konzepte zur Entwicklung von Schulen. KLIPPERT unterscheidet system-, personen- und unterrichtsbezogene Ansätze der Schulentwicklung:¹¹ Während beispielsweise die systembezogenen Ansätze (*Organisationsentwicklungsansätze*¹²) institutionelle Veränderungen als Startpunkt von Schulentwicklungsprozessen setzen, gehen unterrichtsbezogene Ansätze wie das Konzept der *Pädagogischen Schulentwicklung*¹³ davon aus, dass neue Unterrichtskonzepte oder Unterrichtsreformen Ursache und Auslöser von Schulentwicklungsprozessen sind. Personalentwicklungskonzepte haben in der Regel flankierenden Charakter, jedoch werden sie in einigen Konzeptionen auch in den Mittelpunkt des Interesses gerückt, da sowohl pädagogisch-didaktische als auch organisatorisch-institutionelle Schulentwicklung stets von Personen getragen und umzusetzen sind.¹⁴ Im Mittelpunkt des vorliegenden Dossiers 5 sollen v. a. Ansätze der organisatorisch-institutionellen Schulentwicklung stehen, Maßnahmen der Personalentwicklung nur insoweit, als sie im Kontext von Schulentwicklung relevant werden, ansonsten werden sie im Dossier 4 beleuchtet.

Anliegen der Organisationsentwicklung ist eine „(zielgerichtete) Veränderung der Organisation [...] unter besonderer Berücksichtigung der Organisationsstrukturen (formelle Regelungen des Aufbaus und von Abläufen) und der Organisationskultur in Form von Leitbildern und Leitsätzen, gemeinsamen Werten und Riten, d. h. von verhaltenssteuernden Merkmalen einer Organisation“¹⁵. Damit gehören zur schulischen Organisationsentwicklung alle diejenigen Maßnahmen, bei denen es um eine pädagogisch begründete Schule als Gesamtsystem geht.

Hierzu gehört auf der Grundlage von curricularen Vorgaben in Form von Richtlinien und Lehrplänen, die curriculare Entscheidungen an die Schule delegieren, Orientierung geben und Selbstständigkeit fördern, eine gemeinsame pädagogische Plattform als identitätsbildende Kraft. Voraussetzung hierfür ist die Erstellung eines Schulpro-

¹¹ KLIPPERT 2000, S. 14.

¹² vgl. z. B. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995.

¹³ vgl. KLIPPERT 2000, BASTIAN 1998.

¹⁴ vgl. HASENBANK 2002, S. 116 f.

¹⁵ DIETRICH 2002, S. 167.

gramms, das die Situation der Schüler ebenso aufnimmt wie es sich an den Kompetenzen der Lehrer orientiert und die besonderen Bedingungen des regionalen Umfeldes berücksichtigt. Schulentwicklungsprozesse benötigen Antriebskräfte, nicht zuletzt durch individuelle Kräfte und vielfältige Aktivitäten der Schulleitung. Schulentwicklung zur Weiterentwicklung des Unterrichts benötigt neue Einblicke, neue Einsichten, aber auch Reflexion der eigenen Arbeit. Fortbildungsveranstaltungen können hier nur Impulse liefern. Das Kollegium muss die Möglichkeit erhalten, kontinuierlich miteinander arbeiten und kommunizieren zu können. Von daher sind innerschulische Begegnungsräume und Zusammenarbeitsarrangements zur Entwicklung einer Kooperationskultur aufzubauen, Möglichkeiten zu eröffnen, durch Selbstevaluation die schulische Arbeit zu reflektieren und durch externe Sichtweisen, Kontraste, Rückmeldungen anzureichern. Nicht zuletzt sind Entwicklungsschritte realistisch zu kalkulieren und mit Anreizen zu unterstützen.

In der Regel folgen Schulentwicklungsprozesse unter Beteiligung und Zustimmung aller Betroffenen (Lehrer, Schüler, Eltern) den systematischen Prozessschritten

1. Diagnose (IST-Zustand)
2. Zielklärung (SOLL-Zustand)
3. Durchführung
4. Evaluation¹⁶

Der veränderte Steuerungsbedarf, neue Formen kooperativer Zusammenarbeit, Ansätze des Qualitätsmanagements etc. werden im Kapitel 3 näher ausgeführt.

Schulkultur umfasst nach HOLTAPPELS¹⁷ die drei folgenden Bereiche:

1. Lehr-Lern-Kultur: „Formen der Lernarrangements und der Lernorganisation, das curriculare Lernangebot und die Lerngelegenheiten sowie die Qualität der didaktischen Fundierung und methodischen Differenzierung“
2. Erziehungskultur: erzieherische Arrangements und soziale Lernprozesse im Schulleben, die auf die personale und soziale Identitätsentwicklung und die soziale Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gerichtet sind
3. Organisationskultur: „bezieht sich auf die inneren Strukturen und die soziale Organisation der Schule“

Eine veränderte unterrichtliche Lehr-Lern- und auch Erziehungskultur, die kooperatives Lernen, Selbstorganisation und Selbststeuerung fördert, bedarf zugleich einer

¹⁶ vgl. LEHMEIER 2003, S. 37.

¹⁷ HOLTAPPELS 1999, S. 177.

veränderten schulischen Organisationskultur. Eine streng hierarchische „Anweisungs- oder Verordnungs-kultur“¹⁸, eine „Kultur der Vorgaben und Außensteuerung“¹⁹, „Beziehungsformen, die noch zu sehr durch Belehrung, Kontrolle und häufig auch Misstrauen charakterisiert sind“²⁰, wie sie im Bildungssystem nach wie vor vorzufinden sind, sind nicht adäquat – eine Veränderung der Organisationskultur, ein „Wechsel von einer Organisation mit Anweisungskultur zu einer Beratungskultur“ ist unverzichtbar, wenn Selbststeuerung nicht nur „gelehrt“, sondern in der Schule auch gelebt werden sollen.

Der Begriff Lehr-Lern-Kultur lässt sich auch in dem Sinne weiter auslegen, dass das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern mitgemeint ist und sich in der Selbstwirksamkeit von Schulentwicklung fokussiert. In diesem Zusammenhang wird seit den 1990er Jahren auch das Konzept der **Lernenden Organisation** und des Organisationslernen auch auf Schulen übertragen²¹. ROLFF greift die Konzeption von SENGE auf und unterscheidet drei Stadien des Organisationslernens in Schulen, die jeweils von einer unterschiedlichen Lehr-Lernkultur zeugen:

- **„Die fragmentierte Schule**, die sozusagen den Normalfall darstellt: Sie besteht aus etlichen Schülerklassen und Lehrern sowie einer Leitung. Jeder für sich mag gute Arbeit leisten, aber die Schule hat kein Gesicht, ist kein Ganzes, und es fehlt ein ‚Geist‘ oder eine ‚Ethik‘, von der alle beflügelt werden.
- **Die Projektschule**, bei der einige, vielleicht auch viele Lehrerinnen und Lehrer unterschiedliche Projekte organisiert haben, in diesen Neues lernen und die Organisation auch mit Lernpotential anreichern. Indem sie die einzelnen Projekte aber nicht aufeinander beziehen, verschenken sie Synergieeffekte, also zusätzliche, nur durch Zusammenarbeit möglich werdende Lernpotentiale.
- **Die Problemlöseschule**, die das Organisationslernen und damit auch die Schulentwicklung zum Lerngegenstand macht. In der Problemlöseschule drückt sich Organisationslernen aus in gemeinsamen Visionen und in einem gemeinsamen Selbstverständnis der Organisationsstruktur und -kultur und außerdem im Vorhandensein einer Entscheidungsstruktur, bei der Entscheidungen dort getroffen werden, wo sie anfallen. Die Problemlöseschule verfügt über Rückmel-

¹⁸ SLOANE 2002, S. 16.

¹⁹ BLK 2004.

²⁰ BLK 2004.

²¹ vgl. ROLFF 1995, KRAINZ-DÜRR 1999, SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER 1999.

de(Feedback)mechanismen zu ihren eigenen Aktivitäten und ist mithin zur Selbststeuerung fähig.“²²

Theorien und Konzepte zum Wissensmanagement bieten eine Fülle an Instrumenten an, die für die verschiedenen Aktivitäten im Zusammenhang der Schulentwicklung eingesetzt werden können. Ihr Einsatz erfordert eine didaktische Reflexion, insbesondere wenn es darum geht, Wissensgenerierung in Schulen zu fördern. Ein systematisches Wissensmanagement ist Voraussetzung für die Entwicklung zu einer lernenden Schule.²³

2.2 Was versteht man unter „Qualität“ in Schulen?

BRÜGELMANN²⁴ stellt schon 1999 fest, dass sich trotz wachsendem öffentlichen Interesses an Qualität im Schulwesen und damit zusammenhängend an Qualitätsevaluation in den letzten Jahren eine Konzentration auf technische Fragen der Messung von Qualität stattgefunden hat. Die Frage, was eigentlich unter Qualität im Bildungswesen verstanden werden soll, sei dabei etwas im Hintergrund geblieben, was allerdings gute Gründe habe, weil es auf diese Frage verschiedene und einander teilweise widersprechende Antworten gebe.²⁵ Auch RADNITZKY/SCHRATZ beschreiben die Positionen verschiedener Interessengruppen als „unterschiedlicher denn je“. Beispielsweise könne Schule „als ein Ort verstanden werden, wo Schüler/innen Förderung erleben und Perspektiven für ein sinnerfülltes Leben entwickeln können; wo Schüler/innen lernen, neue Technologien möglichst effizient zu nützen; wo junge Menschen Geborgenheit und soziale Heimat finden; wo Prinzipien der Wirtschaft und der Wirtschaftlichkeit besondere Beachtung finden; wo Zusammenarbeit und solidarischer Umgang miteinander groß geschrieben sind; wo fachliche Eliten ausgebildet werden; wo die Probleme unserer Welt ohne Resignation benannt, wo Lösungskompetenz und Zuversicht vermittelt werden [...] Die alles und noch viel mehr kann ‚gute Schule‘ sein. Aber mit Sicherheit nicht eines davon allein. Und auch nicht alles zu-

²² ROLFF 1995, S. 14.

²³ Mit dem Themenfeld Wissensmanagement hat sich z. B. der BLK-Modellversuch „Wissensforum als Instrument zur Verbesserung der Lernortkooperation (WISLOK) beschäftigt. Informationen sind online unter <http://www.isb.bayern.de/bes/modell/wislok/> verfügbar. [Letzter Zugriff: 13. Juli 2004].

²⁴ BRÜGELMANN 1999, S. 77 f.

²⁵ POSCH/ALTRICHTER: QIS-Paper „Schulqualität“: <http://www.qis.at/pdf/schulqualitaet.pdf>, S. 1.

sammen. Schulqualität bildet ein Spannungsfeld von zum teil widersprüchlichen Zielvorstellungen.“²⁶

Eine allgemein gültige Definition von guter Schule bzw. gutem Unterricht im Sinne von für alle Beteiligten, alle Schulformen, Fächer, Bildungsgänge und alle Situationen zutreffenden Kriterien kann es nicht geben. Die Klärung der Qualitätsansprüche, d. h. was jeweils unter guter Qualität von Schule und Unterricht verstanden werden und im Vordergrund stehen soll, ist im Einzelfall und von allen Beteiligten / Betroffenen unter Berücksichtigung der spezifischen Rahmenbedingungen einer Schule oder eines Bildungsgangs und der gesetzlichen, ordnungspolitischen und curricularen Vorgaben, die ihrerseits meist auslegungsbedürftig sind, näher zu bestimmen. Vergewisserung über den Stand einer Schule / eines Bildungsgangs kann effizient mit Hilfe von Evaluation erlangt werden. Erfolgreiche Evaluation setzt allerdings zunächst einen Einigungsprozess über gemeinsam vertretene Qualitätsstandards, Kriterien und Indikatoren voraus.

3 Welche Unterstützungsstrukturen und -methoden dienen im Einzelnen dazu, die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht abzusichern?

3.1 Schulprogrammentwicklung und Qualitätsmanagement

„Wenn eine Schule in die Zukunft plant und nicht nur von einer Konferenz zur nächsten denkt, benötigt sie ein Instrument, das eine vereinbarte Richtung in Gestalt eines möglichst von allen akzeptierten Handlungsrahmens aufzeigt. In dieser Hinsicht setzen Programme pädagogische Gestaltungsschwerpunkte. Sie formulieren einen Horizont der Kontinuität. Sie schaffen Verbindlichkeit innerhalb eines Gestaltungsrahmens im Gegensatz zu einer Praxis, die dem Anspruchsdenken verhaftet ist und Eigenverantwortung übernimmt. Wer konstruktiv und selbstverantwortlich vorausdenkt, bahnt den Weg zu einem Programm auf der Basis kreativer Zusammenarbeit im Team. [...] Um die Träume einer künftigen Schule wirksam werden zu lassen, benötigt es einer Vereinbarung in Form des Schulprogramms, aber auch Schritte der Umsetzung im Sinne einer kollegialen Umsetzungsplanung.“²⁷

Mit der Formulierung einer gemeinsamen pädagogischen Grundlage im Rahmen der **Schulprogrammentwicklung** ist eine gemeinsame Klammer für vielfältige Aktivitäten und Vorhaben geschaffen und damit auch eine Orientierung für pädagogische

²⁶ RADNITZKY/SCHRATZ 1999, S. 9.

²⁷ HAMEYER/SCHRATZ 1998.

Entscheidungen. Es können die fachlichen Aspekte und pädagogischen Leitideen verknüpft werden. Voraussetzung ist, dass das Schulprogramm auf einen breiten Konsens innerhalb des Kollegiums beruht. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Schritte von der Vision zur Umsetzung auf und zeigt, wie das Schulprogramm in den Prozess der Schulentwicklung eingebunden ist:

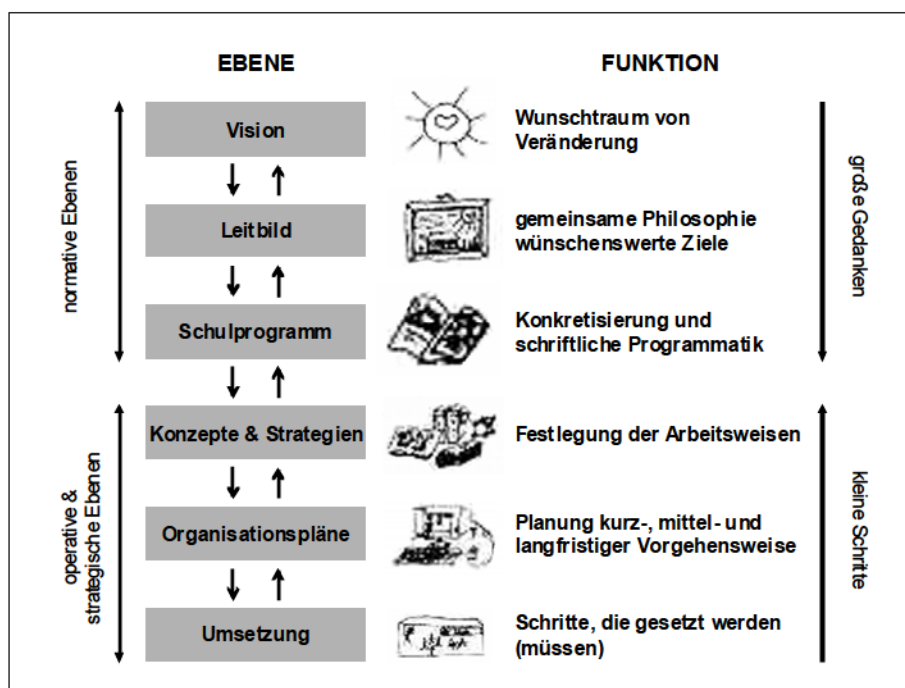


Abbildung 2: Ebenen und Funktionen bei der Erstellung eines Schulprogramms²⁸

Nur Schulen, die ihre Ziele klarer bestimmt und Verantwortliche benannt haben, können im Zuge der Selbstkontrolle und der Rechenschaft nach außen daran arbeiten, dass Probleme rasch erkannt und möglichst auch wirksam gelöst werden.²⁹ Abbildung 3 veranschaulicht den Zusammenhang von Schulprogramm und Evaluati- on im Rahmen einer Qualitätsdiskussion an Schulen.

²⁸ HAMEYER/SCHRATZ 1998.

²⁹ Vgl. BRÜGELMANN 1999, S. 148.

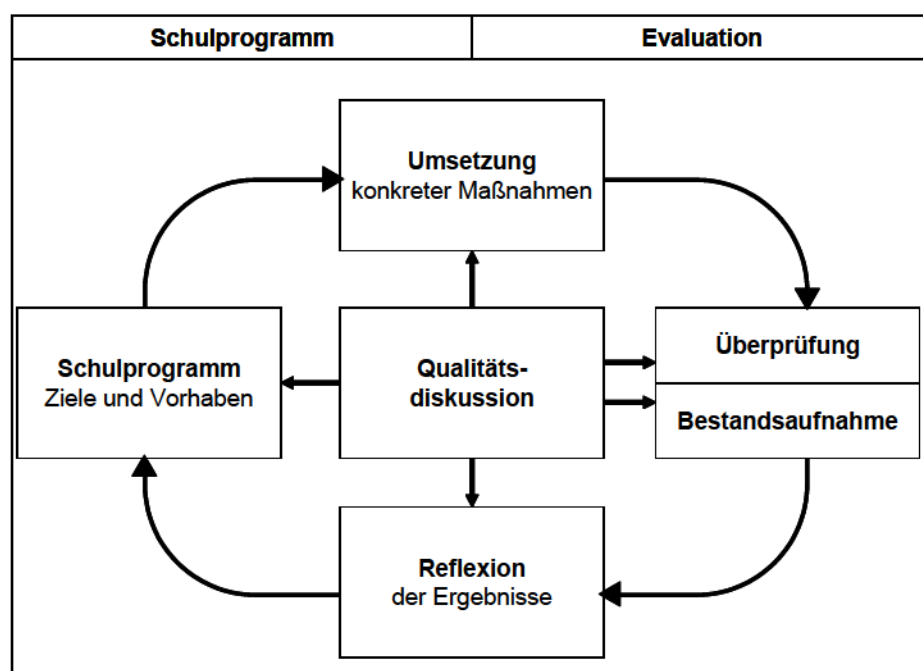


Abbildung 3: Zyklus der Qualitätsentwicklung nach SCHRATZ/IBY/RADNITZKY 2000, S. 10

Die Erarbeitung eines Schulprogramms ist ein längerwährender und kontinuierlicher Prozess, ein Weg, den jede Schule für sich finden muss. Er beginnt mit einer Bestandsaufnahme, führt zu Zielen, Schwerpunkten, Kriterien der Arbeit und Aktionsplänen der nächsten Zeit. Schulprogrammarbeit einschließlich der Reflexion und Evaluation ist in den Kontext von Verbindlichkeit zu stellen. Der Schulleitung kommt in diesem Prozess, die Aktivitäten zu bündeln, transparent zu machen, beharrlich weiterzuführen eine Schlüsselrolle zu. Dabei gilt es, zwischen verschiedenen Bedingungs-elementen zu vermitteln und auch die Schulaufsicht einzubeziehen.

Schulprogrammarbeit ist eingebunden in das **Qualitätsmanagement** einer Schule. Lehren und Lernen kann dabei allerdings nicht als quasi technischer Prozess der „Produktion von Qualifikationen“ gleichgesetzt werden, in dem es Produzierende und Produzierte gibt. Wer dies tut, „verliert einen wesentlichen Unterschied zwischen einem Unternehmen und Bildungsinstitutionen aus dem Blick: Dass Lehren und Lernen einen interaktiven Prozess von Lehrenden und Lernendem voraussetzt, Lernen also nur gemeinsam erfolgreich sein kann.“³⁰

Insbesondere größere Gestaltungsfreiräume von Schulen (wie beispielsweise im Modellprojekt „Selbstständige Schule“ des Landes Nordrhein-Westfalen) verlangen vor dem Hintergrund der Forderung von Profilbildung und Transparenz nach einer systematischen Überprüfung der Zielerreichung und der Qualität der dort stattfindenden

³⁰ RIECK nach BRÜGELMANN 1999, S. 149.

den Prozesse. Qualitätsmanagement umfasst systematisch eingesetzte Verfahren der Qualitätserfassung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Die Installation eines Qualitätsmanagementsystems ist Voraussetzung für eine Evaluation, die verstanden wird „als Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten / Informationen mit dem Ziel, an Kriterien orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind. Evaluation meint datengestützte Bewertung. [...] Qualitäts-Evaluation hat mehrere Ziele und Aufgaben: Impulse für Schulentwicklung und deren Selbststeuerung zu geben, eine Basis für Rechenschaft zu schaffen und eine Grundlage für Selbstreflexion zu legen.“³¹

Evaluation von Unterrichtsqualität (in Berufskollegs) ist demnach die systematische Untersuchung von Unterrichtsprozessen, ihren Rahmenbedingungen und ihren Ergebnissen mit dem Ziel, Aufschlüsse über deren Beschaffenheit und Güte und Hinweise zu Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung zu erhalten. Als Prozessevaluation richtet sie sich auf die Formen und Bedingungen der Durchführung von Unterricht, als Produktevaluation darauf, die Ergebnisse von Unterrichtsprozessen festzustellen.

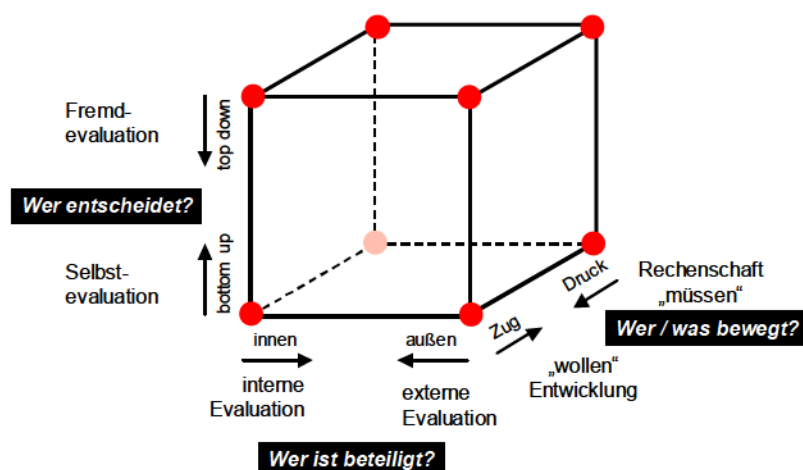


Abbildung 4: Das Modell des Evaluationswürfels³²

Ziel muss es sein, eine wirksame und andauernde Kombination verschiedener Evaluationsmöglichkeiten der drei Dimensionen: Interne Evaluation – Externe Evaluation, Selbst- – Fremdevaluation und „Rechenschaft ablegen müssen“ – „Entwicklung steuern wollen“ zu finden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass Externe Evaluation nicht gleichbedeutend sein muss mit Fremdevaluation. Als „Externe Evaluation“ bezeichnet man auch Maßnahmen der Evaluation, die im Rahmen der systematischen Vergewisserung der Lehrpersonen eines Bildungsgangs oder eines Berufskollegs und

³¹ ROLFF 2004, S. 17.

³² Nach: SCHRATZ/JAKOBSEN/MACBEATH/MEURET 2002, S. 133.

auf deren Veranlassung von externen Instanzen oder Personen durchgeführt werden. Dabei sollte Selbstevaluation Priorität im Sinne von zeitlichem Vorrang und Gewichtigkeit haben.³³

Es liegen zahlreiche Ansätze für Qualitätsevaluation vor, aber es mangelt bislang an der Erforschung ihrer Wirkungen. Daher empfiehlt ROLFF zumindest für die nächsten Jahre: „Experimentieren geht vor Regulieren.“³⁴ Da alle Verfahren der Evaluation, alle Methoden und Instrumente ihre spezifischen Stärken und Schwächen haben, empfiehlt sich eine Kombination verschiedener Elemente bzw. eine aufgaben- und situationsspezifische Auswahl.³⁵ Wichtig ist darüber hinaus, die Perspektiven verschiedener Personengruppen ebenso einzubeziehen³⁶ wie Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung.

Qualität lässt sich auf vier Ebenen überprüfen.

- „Input: Hierunter können alle Ressourcen sowie das Schulcurriculum subsumiert werden, aber auch die vorhandene Zeit für Lernen.
- Prozess: Damit sind Lernformen und Lernkultur, aber auch die verwaltungsmäßige Ablauforganisation gemeint.
- Output: Dieser Begriff bezeichnet die Abschlussqualifikationen, die Sitzenbleiberquoten und ganz allgemein das Niveau der Lernergebnisse.“³⁷
- Outcome

„Den Input definiert der Staat als Rahmenvorgabe; jede Schule und jedes Fach muss sie individuell ausformen. Die Prozessanforderungen bestimmt allein die Schule. Und so wichtig die Output-Orientierung auch sein mag: Qualität bemisst sich nicht nur an der Leistung der Schüler, sondern auch an dem, was die Einzelschule den Lernenden anbietet.“³⁸ Outcome bezieht sich auf den Transfer des Gelernten in andere Kontexte.

³³ ROLFF 2004, S. 17.

³⁴ ROLFF 2004, S. 19.

³⁵ vgl. BRÜGELMANN 1999, S. 152, auch: ROLFF 2004, S. 18.

³⁶ vgl. ROLFF 2004, S. 18, BURKHARD 1999, S. 220, 223.

³⁷ Kempfert/ROLFF 1999, S. 14.

³⁸ KEMPFFERT/ROLFF 1999, S. 14.

Modellversuche zum Thema Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung

Die BLK hat nach Erstellung einer Programmskizze zum Thema „Qualitätsverbesserung durch Steigerung der Innovationsfähigkeit und der Selbstwirksamkeit in Schulen und Schulsystemen“³⁹ ein 5jähriges Modellprogramm zur „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS)⁴⁰ gestartet. Ziel ist es, die „Bildungskraft und die Innovationsleistung der Einzelschulen zu verbessern“. Beteiligt sind mehr als 180 Schulen aller Schulformen aus 14 Bundesländern⁴¹ in länderbezogenen Netzwerken. „Die zentrale Leitvorstellung für das Programm besteht in der Betonung der Notwendigkeit einer systemischen Weiterentwicklung der Schulen. Es wird angenommen, dass Entwicklungsvorhaben, die sich eingegrenzt auf Einzelbereiche beziehen, wenig nachhaltige Wirkung haben, wenn die Wirkungszusammenhänge mit anderen tragenden Bereichen nicht beachtet werden. So sollen z. B. insbesondere die Qualitätsverbesserung des Unterrichts, die weitere Professionalisierung des Personals, die Grundhaltung eines selbst wirksamen und innovationsbezogenen Handelns sowie eine systematische Personalführung und Steuerung in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit gesehen und aktiviert werden.“

Neben diesem Modellprogramm sind insbesondere zwei Modelle aus dem Bereich der beruflichen Bildung hervorzuheben:

- der Modellversuch „Qualitätsmanagement in Berufsbildenden Schulen“ (QuiBS) des Landes Nordrhein-Westfalen⁴²
- der Modellversuchsverbund „Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen“ (quabs) der drei Bundesländer Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein⁴³.

³⁹ BLK 2000.

⁴⁰ Ausführliche Informationen zu dem Programm finden sich im Internet unter:
<http://www.blk-quiss.de/frameset.htm> [Letzter Zugriff 08.07.2004].

⁴¹ Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

⁴² Ausführliche Informationen finden sich im Internet unter:
<http://www.iaw.rwth-aachen.de/projekte/quibs/> [Letzter Zugriff 08.07.2004].

⁴³ Ausführliche Informationen finden sich im Internet unter:
<http://www.isb.bayern.de/bes/modell/quabs/> [Letzter Zugriff 08.07.2004].

3.2 **Schulleitung und neue Steuerungsmodelle von Schule**

Unumstritten ist, dass im Handlungsfeld der Schulentwicklung der **Schulleitung** eine Schlüsselrolle zukommt.⁴⁴ Schulleitungen werden

- als „Impulsgeber [...] und Prozessowner“⁴⁵,
- als „Unterstützer und Ermöglicher“⁴⁶,
- als „Schlüsselfiguren für Schulentwicklungsprozesse“⁴⁷

eingeschätzt.

Betrachtet man mögliche Gelingens- oder auch Scheiternsbedingungen von Unterrichts- und Organisationsentwicklungsprojekten (z. B. „hoher Erfolgsdruck, geringe Fehlertoleranz, enge Finanzierung und hohe Arbeitsbelastung“⁴⁸), erschließt sich, dass viele dieser Faktoren häufig im Einflussfeld der Schulleitung liegen. Zwei Entwicklungen müssen Hand in Hand gehen: Auf der einen Seite müssen Schulleitungen *gestärkt* werden, wenn Schulen mehr Gestaltungsautonomie erhalten und Schulleiter neue Kompetenzen beispielsweise in Feldern des Projektmanagements, der Personalführung und der Budgetverwaltung übernehmen sollen. Auf der anderen Seite müssen Schulleiter aber auch Lehrerinnen und Lehrern *Gestaltungsspielräume einräumen* und sie dazu motivieren, eigene Vorschläge einzubringen und diese Ideen auch selbst umzusetzen:

„Gute' Schulleiter [...] sind nicht als passive Türöffner und auch nicht als einsame Agenten des Wandels zu verstehen, sondern eher als Teamentwickler und Prozeßhelfer. Sie ermöglichen die Kooperation und motivieren andere gerade dadurch, die Gestaltung ihrer Schule in die eigenen Hände zu nehmen, indem sie nicht nur in der Schule, sondern auch an der Schule arbeiten. Schulleiter führen auch nicht, wie ein neues Mißverständnis suggeriert, indem sie Visionen vorgeben und das Kollegium für sie zu gewinnen trachten. Visionen sollten Schulleiter gewiß haben. Aber sie sollten sie nicht aufzwingen. Tragfähige Visionen der Schule können nur aus der Kooperation und Kommunikation des Kollegiums entstehen - und eine gute Schulleitung ermöglicht gerade das: die Entwicklung einer kooperativen und kommunikativen Kollegiumskultur.“⁴⁹

Damit ein Schulleiter sich in diese Rolle einfinden kann, bedarf es einer bislang oft zu vermissenden systematischen Personalentwicklung für Schulleiter: In der Regel werden sie auch heute noch berufen, weil sie sich vor allem im Unterricht bewährt haben – einem Handlungsfeld also, in dem sie, wenn überhaupt, als Schulleiter nur noch mit

⁴⁴ Vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 52.

⁴⁵ DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 218.

⁴⁶ KLIPPERT 2000, S. 76.

⁴⁷ HASENBANK 2002, S. 118.

⁴⁸ DIETRICH 2002, S. 135.

⁴⁹ ROLFF 1995, S. 16.

wenigen Stunden tätig sind („Qualifikations-Paradoxon“⁵⁰). Wenn aber Schulleiter eine zentrale Steuerungsinstanz für Veränderungsprozesse sein sollen, ist eine darauf ausgerichtete Auswahl und Ausbildung von Schulleitungsmitgliedern von zentraler Bedeutung.

Die bisherigen Ausführungen weisen der Schulleitung neue Aufgaben zu, verdeutlichen aber zugleich auch, dass die Schulleitung nicht allein verantwortlich Schulentwicklung steuern kann. Rolff schlägt daher vor, **Steuergruppen** an Schulen zu etablieren: Eine Steuergruppe ist eine vom Kollegium getragene innerschulische Struktur, die der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen dient, Teilaktivitäten koordiniert, sich aber dabei zugleich auch auf die Schule als Ganzes bezieht (z. B. durch schulweite Zielklärungen, regelmäßige Präsentationen)⁵¹. Die Aufgaben, die mit dem gesamten Kollegium zu vereinbaren sind, können folgende Bereiche abdecken:

- „Organisation und Moderation des Prozesses der Qualitätsentwicklung insgesamt
- Erfahrungsaustausch innerhalb und zwischen einzelnen Arbeits- und Projektgruppen der Schule
- Initiierung und Begleitung eines einzelnen Projekts zur Qualitätsentwicklung und Verkoppelung der Projektarbeit mit der Entwicklung der ganzen Schule
- Einleitung und Durchführung einer gemeinsamen Bestandsaufnahme und Stärken-Schwächen-Diagnose einschließlich der Auswahl bzw. Entwicklung der Diagnoseinstrumente
- Vorbereitung und Durchführung von Feedback-Konferenzen mit dem ganzen Kollegium
- Unterstützung bei der Anwendung bzw. Entwicklung von Instrumenten zur Qualitätsevaluation
- Koordinierung des durch Schulentwicklung entstehenden Qualifizierungsbedarfs
- Hilfe bei der Festlegung von Prioritäten für die Maßnahmeplanung in Form von Entwicklungsprojekten
- Unterstützung und Koordinierung von Ansätzen zur Unterrichtsentwicklung
- Information des Kollegiums und aller übrigen am Schulentwicklungsprozess Beteiligten (vor allem Eltern, Schüler und eventuell vorhandene außerschulische Kooperationspartner)

⁵⁰ HASENBANK 2002, S. 120.

⁵¹ vgl. ROLFF 2001, S. 11 f.

- Zusammen mit der Schulleitung Einleitung und Vorbereitung einer schulinternen Evaluation von Projekten, Schulprogramm oder Unterricht
- Begleitung der schulinternen Evaluation⁵²

Hinsichtlich der Zusammensetzung von Steuergruppen schlägt Rolff vor, dass die wichtigsten Gruppierungen der Schule in der Steuergruppe repräsentiert sein sollten und eine Steuergruppe damit als Abbild der in einem Kollegium vertretenen Strömungen und Interessen gelten kann.⁵³ In Abgrenzung dazu favorisiert Klippert ein als „Steuerungsteam“ bezeichnetes Gremium, das „ziemlich homogen zusammengesetzt [ist] und ... ausschließlich aus Personen [besteht], die das ... Projekt realisieren möchten und diesbezüglich bereit sind, federführend Verantwortung zu übernehmen und für eine ebenso zügige wie verbindliche Innovationsarbeit im Auftrag des Kollegiums zu sorgen“.⁵⁴

3.3 Vernetzung von Lehrerinnen und Lehrern nach innen und außen

3.3.1 Teamentwicklung

Soll in einem Bildungsgang selbst gesteuertes Lernen im Unterricht eingeführt werden, ist innerhalb der Institution zunächst miteinander zu klären, „wieweit ‚Selbststeuerung der Lernenden‘ mit den Zielen sowie den organisatorischen Voraussetzungen in der Institution korrespondiert, welche Spielräume den Lernenden tatsächlich eingeräumt werden sollen bzw. können und welche Unterstützung für diese Lernprozesse bereitgestellt werden kann“⁵⁵.

Wird die Lernkultur in einem Bildungsgang nicht in dieser Weise abgestimmt, bleibt es beim individualistischen Vorgehen einzelner Lehrkräfte, mit dem diese „auf ziemlich verlorenem Posten ... Sisyphusarbeit“⁵⁶ leisten. Mögliche Vorteile von Unterrichtsentwicklung im Team bestehen darin, dass Teams oft in breiterem Maße als Individuen Ideen generieren und daher als kreativer gelten, es dem einzelnen ermöglichen, die Praxis anderer kennen zu lernen und mit diesen zu reflektieren, (Unterrichts-)Materialien auszutauschen und ein Gefühl des „Aufgehobenseins und Unter-

⁵² ROLFF 2001, S. 13.

⁵³ vgl. ROLFF 2001, S. 14.

⁵⁴ KLIPPERT 2000, S. 70.

⁵⁵ DIETRICH 2002, S. 133.

⁵⁶ KLIPPERT 2000, S. 71

stützt-Werdens“ bieten.⁵⁷ Berücksichtigt man darüber hinaus, dass die Lernkultur „Selbst gesteuertes Lernen“ hoher Flexibilität aller Beteiligten hinsichtlich der erforderlichen Infrastruktur (z. B. Räume, Zeiten, personelle Ressourcen) bedarf, wird deutlich, dass kontinuierliche Abstimmungen und ein intensiver Dialog sowohl im Kollegium als auch mit der Schulleitung und Kooperationspartnern erforderlich sind.⁵⁸ Last, but not least setzt die Einführung kooperativen Lernens im Unterricht voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer selbst Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit anderen sammeln und den Schülerinnen und Schülern vorleben.⁵⁹

Dennoch ist hinlänglich bekannt, dass das „Unterrichtsgeschäft“ von Lehrerinnen und Lehrern in der Regel eher als Einzel- denn als Teamarbeit vollzogen wird:

„Heute sind Lehrer zumeist Einzelarbeiter, wie es sie wahrscheinlich in keiner anderen akademischen Disziplin geben dürfte. Hinter der zumeist geschlossenen Klassentür stehen Lehrer in aller Regel allein vor der Klasse. ... Organisationsbewußtsein, also ein Bewußtsein über die ganze Schule als soziale Organisation, ist in ausgeprägter Weise nicht vorhanden, sondern muß erst erzeugt werden.“⁶⁰

Welche individuellen Faktoren oder subjektiv empfundenen Risiken gelten aber nun bei der Bildung schulischer Teams als hinderlich? Ohne dass hier detailliert auf die umfangreiche Literatur z. B. zu Phasen der Gruppenbildung eingegangen werden kann, seien einige Punkte⁶¹ angeführt, die Teamarbeit im schulischen Kontext behindern können:

- mangelnde Vorbereitung auf bzw. Erfahrung mit der aktiv-gestalterischen Arbeit in Gruppen in der Lehrerbildung bzw. in der Selbstkonzeptbildung von Berufsanfängern
- zeitliche Mehrbelastung besonders in der Aufbauphase von Teams; Koordinations- und Kommunikationsaufwand im Team und mit anderen schulischen Einrichtungen aber auch über die Aufbauphase hinaus

⁵⁷ vgl. GERDSMEIER 2004, S. 22 f.

⁵⁸ DIETRICH 2002, S. 133.

⁵⁹ vgl. STORATH 2003, S. 15.

⁶⁰ ROLFF 1995, S. 12.

⁶¹ Die Ausführungen lehnen sich an GERDSMEIER 2004, S. 24 ff. und 29 ff. Dieser Arbeitsbericht entstand im Kontext des Modellversuchs ProAKzEnt. („Professionalisierung und Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase durch Aufbau von Kooperationsstrukturen zusammenwirkend mit der Entwicklung komplexer und flexibler fächerübergreifender Lernumwelten“), der in das BLK-Modellversuchsprogramm innovelle-bs eingebunden ist und im August 2002 in Niedersachsen und Thüringen in kaufmännischen Schulklassen begonnen wurde. Näheres über dieses Verbundprojekt findet sich online im Internet unter www.proakzent.nibis.de

- als unangenehm erlebte Auseinandersetzungen über „Ziel- und Wertdivergenzen, abweichende Ziel-Mittelannahmen, differente Erfahrungs- und Evidenzhintergründe, differente Lebensstile und Ansprüche“⁶²
- Befürchtungen, dass in einem Team, das sich mit Unterrichtsreform beschäftigt, geschätzte Unterrichtsroutinen in Frage gestellt werden, scheinbar bewährte Praxis zu überarbeiten ist, ergo: Befürchtungen, „in die Zeit des beruflichen Anfangs zurückversetzt zu werden – mit all den vertrauten Stresserfahrungen und Versagensängsten“.⁶³

Hinzu kommt, dass die Rahmenbedingungen von Teamentwicklung im schulischen Feld deutlich von denen in anderen Feldern (z. B. Unternehmen) abweichen: Beispielsweise honoriert das deutsche Bildungssystem es nicht sehr, Teambuildinganstrengungen zu unternehmen, sondern weist dem einzelnen Lehrer viel individuelle Entscheidungsautonomie zu. Lehrer werden oftmals in mehreren Klassen und unterschiedlichen Bereichen / Bildungsgängen / Fächern / Lernfeldern eingesetzt, haben individuell unterschiedliche Stundenpläne und nehmen ihre Unterrichtsplanung oftmals nicht in der Schule, sondern im häuslichen Arbeitszimmer vor – all dies erschwert die gemeinsame Arbeit an der Unterrichtsentwicklung!⁶⁴

Bei der Bildung und Entwicklung schulischer Arbeitsgruppen sind Erkenntnisse aus der Kooperationsforschung (Gestaltung inner- und intraorganisationaler Kooperationen) und aus der Organisationsentwicklung heranzuziehen.

Zu den Bausteinen schulischer Teamentwicklung zählen

- Gruppen-Trainingsmethoden für Lehrer
- wechselseitige Hospitation, Supervision, gemeinsame Reflexion über Erfahrungen und Unterrichtsbeobachtungen im eigenen und fremden Unterricht,
- Kommunikation über geplanten Unterricht in den Lernfeldern,
- Konzeption interdisziplinärer Lernsituationen, gemeinsame Problembearbeitung,
- wenn möglich: Team-Teaching sowie
- innerschulische Weiterbildung.⁶⁵

Trotz der oben dargestellten Unterschiede zwischen einem betrieblichen und dem schulischen Umfeld schlägt SLOANE vor, betriebliche Erfahrungen zu teilautonomen Arbeitsgruppen auch für die Schule zu nutzen. Folgende Merkmale sind konstitutiv:

⁶² GERDSMEIER 2004, S. 29.

⁶³ GERDSMEIER 2004, S. 30.

⁶⁴ vgl. zu einer detaillierteren Analyse GERDSMEIER 2004, S. 16 ff.

⁶⁵ DIETRICH 2002, S. 170 f.

1. „Zwischen der Schulleitung und dem didaktischen Team hat eine Zielvereinbarung stattzufinden (Zielvereinbarungsgespräch). Diskursive Führung bedeutet dabei, dass nach einer solchen Vereinbarung es der Gruppe obliegt, wie sie die vereinbarten Ziele im Detail erreicht. Die Schulleitung steht allerdings beratend zur Verfügung.
2. Das Team sollte die Lehrerinnen und Lehrer umfassen, die in einem Bildungsgang zusammenarbeiten. Organisatorisch stellt sich das Problem der Aufteilung von Lehrerinnen und Lehrer auf verschiedene Bildungsgänge.
3. Ziel der Arbeit ist die Entwicklung und Evaluation von Unterricht.
4. Die Teams können auch erweitert werden, z. B. um Ausbilder, die im Rahmen der Lernortkooperation beteiligt werden.
5. Schließlich können externe Gäste, Moderatoren und weitere Personen temporär hinzugezogen werden. Die Einladung solcher ‚Gäste‘ ist von der Gruppe zu entscheiden, und zwar nach Maßgabe ihrer Problem- und / oder Bedarfslage.
6. Die Gruppe selbst ist auch ein Instrument der Lehrerbildung. So können neue Kolleginnen und Kollegen über die Gruppe in die Schularbeit eingeführt werden. Auch ist es denkbar, es als Verfahren in der zweiten Phase der Lehrerbildung zur Förderung von Referendaren einzusetzen.“⁶⁶

Nicht unumstritten ist, in welcher Weise schulische Teamentwicklungsprozesse moderiert und begleitet werden sollten. In der Organisationsentwicklungspraxis gelten „*change agents*“ (Manager des Wandels) als hilfreich – diese (internen) Prozessberater, die in und zwischen Arbeitsgruppen vermitteln, Konflikte moderieren und die Rahmung der Kooperations- und Kommunikationskultur befördern, kennen in der Regel das Kollegium und die Bedingungen vor Ort sehr gut. Externe Berater haben in der Regel mehr Distanz und Neutralität, verursachen aber höhere Ausgaben und sind mit den lokalen Verhältnissen weniger vertraut. Insgesamt gelten Qualifikation, Akzeptanz und Vertrauen als entscheidende Faktoren bei der Wahl eines Beraters, wobei einschränkend anzumerken ist, dass es in deutschen Schulen derzeit kaum Beratungstradition gibt. Bei dem Aufbau von Beratungsstrategien können beispielsweise Ansätze zur „kollegialen Beratung“ in oder zwischen Schulen, die Schaffung der Position eines Beratungslehrers für das Kollegium oder die Implementation eines

⁶⁶ SLOANE 2002, S. 15 f.

Beratungsnetzwerkes in Kooperation mit Universitäten, Studienseminaren u. a. sein.⁶⁷

Nicht zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass Teamentwicklung im Kollegium Kontinuität in der Teambildung und nicht zuletzt auch entsprechende Zeitfenster und Räumlichkeiten erfordert – Leitungsverantwortliche können den Prozess also beispielsweise durch eine entsprechend kontinuierliche Lehrereinsatzplanung sowie Stundenplanmodelle mit Teamstunden unterstützen.

Bereits an mehreren Stellen angesprochen wurde die Bedeutung von Bildungsgängen im Rahmen der Unterrichtsentwicklung im beruflichen Schulwesen. Bildungsgänge sind gemäß Buschfeld auf einer „mittleren Ebene“ zwischen Schulleitung und Lehrern angesiedelt, „einerseits i. d. R. mit einer Leitung i. S. einer Hierarchieebene (jedoch ohne Weisungsbefugnis) versehen, andererseits mit ‚zugeordneten‘ (allerdings nicht ausschließlich zugeordneten) Mitarbeitern ausgestattet“⁶⁸ – Mitglieder sind die Lehrerinnen und Lehrer, die in den Klassen des Bildungsgangs unterrichten. Der Bildungsgang ist als Scharnierstelle zwischen Schul- und Unterrichtsebene eine konkrete Ebene innerschulischer Verständigung. Bildungsgänge sind dem Schulprogramm verpflichtet und orientieren sich in ihrer Arbeit an den dort beschlossenen Schulentwicklungszielen und -aufgaben, können diese aber mit Bezug auf den ausbildungsberufsspezifischen Auftrag im Rahmen einer Bildungsgangkonzeption konkretisieren.⁶⁹

Zum Verantwortungsbereich eines Bildungsgangs zählen didaktisch-methodische Klärungen ebenso wie organisatorisch verwaltende Aufgaben. Buschfeld nennt folgende zentralen Arbeitsfelder:

- „Bildungsgangbezogene didaktische Jahresplanung (didaktische Strukturierung und Sequenzierung)
- Bildungsgangbezogene Koordinationsleistungen (Raum-, Zeit-, Personalressourcen)
- Bildungsgangbezogene Evaluation und Dokumentation (Prüfungsleistungen und Qualitätseinschätzungen“⁷⁰

Es gehört zu den Aufgaben der Lehrerteams in den Bildungsgängen, Lehrpläne unter Berücksichtigung schulischer pädagogischer Profile zu präzisieren, komplexe und

⁶⁷ DIETRICH 2002, S. 171.

⁶⁸ BUSCHFELD 2002, S. 30.

⁶⁹ vgl. DEISENROTH et al 2002, S. 10 f.

⁷⁰ BUSCHFELD 2002, S. 30 f.

zunehmende von Selbststeuerung gekennzeichnete Lehr-Lernarrangements zu entwickeln und auszugestalten, Ressourcen dafür zu planen und zu organisieren und schließlich die Arbeit zu evaluieren. Die Bildungsgangkonferenzen bzw. die didaktischen Teams, die sich als „Teilmenge“ der Bildungsgangkonferenz konstituieren, sind die Einrichtungen, die Unterrichtsentwicklung voranbringen können und einer Stärkung bedürfen.⁷¹

Im Rahmen des BLK-Programms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“, das von 1998 bis 2003 lief, vom Institut Technik und Bildung (ITB) Bremen betreut wurde und insgesamt 21 Modellversuche und 4 Forschungsprojekte umfasste⁷², befassten sich mehrere Modellversuche mit Überlegungen zur curricularen Arbeit in den Kollegien bzw. Bildungsgängen. Insbesondere die folgenden Projekte, die aus Platzgründen nicht ausführlich vorgestellt werden können, nehmen die Umsetzung von lernfeldorientierten Lehrplänen in den Blick:

- Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern (NELE)⁷³
- Lernfeld- und Lernraumgestaltung zur Förderung der Service- und Dienstleistungskompetenz in den neuen IT-Berufen (SEDIKO)⁷⁴
- Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung (SELUBA)⁷⁵
- Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene dual-kooperative Ausbildung in ausgewählten Industriebereichen mit optionaler Fachhochschulreife (GAB)⁷⁶

3.3.2 Lernortkooperation und Bildungsnetzwerke

Mit dem Anspruch der Vermittlung umfassender Handlungskompetenz in der Berufsbildung, die selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren von Lern- und Arbeitsaufgaben einschließt, ist deutlich, dass diese Zielsetzung in einer dual angelegten Ausbildung nicht an einem Lernort allein (hier: den Fachklassen des dualen Systems in der Berufsschule) verfolgt werden kann. Es erwachsen Herausforderungen an die Zusammenarbeit von betrieblicher Ausbildung und Berufsschule. Das

⁷¹ vgl. z. B. BADER 2002, S. 3 f., PÄTZOLD 2002, S. 46 ff., SLOANE 2000, S. 3. Ein hilfreicher Leitfaden zur didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang findet sich bei DEISENROTH et al. 2002.

⁷² Nähere Informationen zum Programm und den Einzelvorhaben finden sich auf der Internetdarstellung des Programmträgers: <http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/blk/programmtaeger.htm> [Letzter Zugriff: 12. Juli 2004].

⁷³ Homepage des Modellversuchs: <http://www.isb.bayern.de/bes/modell/nele/>

⁷⁴ Homepage des Modellversuchs: <http://www.biat.uni-flensburg.de/sediko/>

⁷⁵ Homepage des Modellversuchs: <http://www.seluba.de/>

⁷⁶ Homepage des Modellversuchs: <http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/gab/startseite.htm>

Lehr- und Ausbildungspersonal aus Berufsschule und Ausbildungsbetrieb soll verstärkt im Hinblick auf die Erfüllung komplexer werdender Ausbildungsaufgaben unter didaktisch-methodischer Perspektive kooperieren und damit die vielerorts festzustellende Zusammenhanglosigkeit der Lernorte überwinden. Durch adäquate Lernorganisation und Lernortkooperation soll die Erreichung anspruchsvoller Ziele der beruflichen Bildung gefördert werden.⁷⁷

Lernortkooperation ist deshalb schwierig, weil mit ihr eine Veränderung der internen Organisationsstrukturen verbunden ist und eine verbindliche gemeinsame neue Struktur, Strategie und Kultur geformt werden muss. Kooperation zwischen den Personen selbstständiger Institutionen lässt sich schwerlich formal herstellen und schon gar nicht – auch nicht auf dem Dienstweg – erzwingen. Zu bedenken ist des Weiteren, dass die Qualität betrieblicher Ausbildung recht unterschiedlich ist. Auch stehen die Betriebe bei der beruflichen Qualifizierung in kaufmännisch-verwaltenden Berufen vor anderen Herausforderungen als in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. Von der Idee her sind die beiden Lernorte auf das Erreichen gemeinsamer Ausbildungsergebnisse gerichtet, den Prüfungserfolg der Auszubildenden und ihre Bewährung in beruflichen Handlungsfeldern; sie unterscheiden sich jedoch in ihren Leitziele für das berufspädagogische Handeln und in den organisatorischen Strukturen erheblich. Ebenfalls sind unterschiedliche (Komplexitäts-) Grade und Modi der Zusammenarbeit erkennbar. Kooperatives Handeln wird verstanden als gegenseitiges *Informieren* über Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag als auch als *Abstimmen* berufspädagogischen Handelns zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern und als *Zusammenwirken*, in dem Lehrer und Ausbilder im Rahmen einer an pädagogischen Kriterien ausgerichteten Zusammenarbeit gemeinsam vereinbarte Vorhaben verfolgen.⁷⁸ Lernortkooperation beschreibt unter berufspädagogischen Maßgaben nicht nur die formale Beziehung zwischen den an der Ausbildung beteiligten Instanzen und Personen. Diese steht vielmehr unter der Perspektive, es den Jugendlichen, deren Lernen auf mindestens zwei Lernorte zerfällt, durch „guten“ Unterricht bzw. „gute“ Unterweisung zu ermöglichen, den inneren Zusammenhang zwischen den Ausbildungsinhalten bzw. zu bearbeitenden Lehr-Lern-Arrangements

⁷⁷ vgl. PÄTZOLD 2002.

⁷⁸ vgl. BUSCHFELD/EULER 1994, S. 10.

herzustellen. Darüber ist ein Erfahrungsaustausch einzuleiten, der zielbezogen weiterzuentwickeln und durch flankierende Maßnahmen zu bereichern ist.⁷⁹

Seit Jahren wird über die Notwendigkeit einer Intensivierung der Lernortkooperation diskutiert und die praktische Umsetzung integrativer Ausbildungskonzepte – die sich durch eine Verbindung von Aktion und Reflektion, von Konkretion und Abstraktion, von praktischem Tun und geistiger Durchdringung auszeichnen – erprobt. Das Gelingen von Lernortkooperation ist jedoch an bestimmte institutionelle und personelle Rahmenbedingungen gebunden – hinzuweisen ist hier auf die entsprechenden Erfahrungen und best-practice-Beispiele, die im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“ (KOLIBRI) vorliegen. Da erst jüngst der Abschlussbericht⁸⁰ und zwei Handbücher der Lernortkooperation⁸¹ durch den Programmträger vorgelegt wurden, erübrigt es sich an dieser Stelle, Ergebnisse im Detail vorzustellen. Lernortkooperation bedarf „der Etablierung von dauerhaften Kommunikationsstrukturen, über welche die beteiligten Lernorte kontinuierlich Probleme, Erfahrungen und Verbesserungsmöglichkeiten austauschen können. Diese müssen zudem kontinuierlich gepflegt und koordiniert werden.“⁸²

4 Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich

Die zielleitenden Fragestellungen dieses Maßnahmenbereichs beziehen sich auf das Anliegen, Veränderungsprozesse in Lehrerkollegien mit dem Fokus gemeinsamer Unterrichtsentwicklung durch eine adäquate Infrastruktur zu fördern.

4.1 Schulprogrammentwicklung und Qualitätsmanagement

- Welche Wirkungen gehen von der Schulprogrammarbeit hinsichtlich der Entwicklung selbst gesteuerten Lernens und kooperativen Lernens aus?
- Welche Standards, Kriterien, Erfolgsindikatoren, Verfahren und Steuerungsinstrumente sind im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems zur Förderung des selbst gesteuerten Lernens und des kooperativen Lernens geeignet? Wie lässt sich selbst gesteuertes Lernen und kooperatives Lernen evaluieren?

⁷⁹ vgl. PÄTZOLD/BUSIAN 2004.

⁸⁰ vgl. DIESNER/EULER/WALZIK/WILBERS 2004.

⁸¹ vgl. EULER (2003 und 2004).

⁸² DIESNER/EULER/WALZIK/WILBERS 2004, S. 19.

4.2 Schulleitung und neue Steuermodelle

- Wie können Schulleitungen und Steuergruppen dazu beitragen, dass selbst gesteuertes Lernen und kooperatives Lernen gefördert wird?
- Wie ist das Verhältnis zwischen schulexterner Schulentwicklungsberatung und innerer Steuerung durch Schulleitung und Steuergruppen / Steuerungsteams? – Welche Rolle spielt die Schulaufsicht im Beratungssystem?

4.3 Vernetzung nach innen und nach außen

- Teamentwicklung: Welchen Beitrag kann ein Management von Teambildungsprozessen (incl. Beratung und Supervision) und Moderation von Arbeits- und Transferprozessen zum Gelingen der didaktischen Arbeit in Bildungsgängen leisten? Welche Gruppenzusammensetzung, Entscheidungsspielräume und Ressourcen tragen dazu bei, dass sich eine Kooperations- und Kommunikationskultur im Kollegium entwickelt?
- Lernortkooperation: Welche Aktivitäten / Unterstützungssysteme sind geeignet, um eine Einigung hinsichtlich einer „neuen Lernkultur“ auch mit den Ausbildern / Ausbildungsbeauftragten in den Betrieben zu erzielen und entsprechende Konzepte in Schule und Betrieb aufeinander zu beziehen?
- Welche Multiplikatorenkonzepte sind geeignet, um weitere Gruppen / Bildungsgänge einzubeziehen, damit keine innerschulischen Insellösungen entstehen?

5 Literatur

- BADER, REINHARD (2002): Lernen in Lernfeldern. Handreichung zum Referat im Rahmen der Abschlusstagung des BLK-Modellversuchs SELUBA-NRW vom 26.–27. September 2002 im Landesinstitut für Schule in Soest. Online im Internet: URL: http://www.uni-magdeburg.de/ibbp/bp/downloads/SELUBA_NRW_HrSchlusst.pdf [Onlinestand September 2002, letzter Zugriff: 4. Januar 2003]
- BADER, REINHARD / MÜLLER, MARTINA (2002): Fachdidaktische Professionalität zur Gestaltung des Lernfeldkonzeptes – Anforderungen an die Lehrenden und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 63–73.
- BASTIAN, JOHANNES (1998): Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: BASTIAN, JOHANNES (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Hamburg, S. 29–43.
- BASTIAN, JOHANNES / ROLFF, HANS-GÜNTER (2002): Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“. Gütersloh

- BERCHTOLD, STEPHAN / TRUMMER, MICHAELA (2002): Keine Schulentwicklung ohne Organisationsentwicklung. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 89–99.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2000): Programmskizze: Qualitätsverbesserung durch Steigerung der Innovationsfähigkeit und der Selbstwirksamkeit in Schulen und Schulsystemen, <http://www.blk-bonn.de/papers/heft71.pdf> [Letzter Zugriff 08.07.2004]
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Online im Internet. Programmskizze „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Online im Internet: <http://www.blk-bonn.de/modellversuche/selbstgesteuertes-lernen.htm> [Letzter Zugriff: 13. Juli 2004]
- BRÜGELMANN, HANS (2000): Qualität und die Kunst, den Erfolg von Unterricht zu messen – oder: Sieben Mythen der aktuellen Diskussion über Evaluation und Rechenschaft. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Was ist guter Fachunterricht? Beiträge zur fachwissenschaftlichen Diskussion. Bönen, S. 12–37.
- BRÜGELMANN, HANS (Hrsg., 1999): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze-Velber.
- BURKHARD, CHRISTOPH (1999): Dos and Don'ts der Selbstevaluation. In: RADNITZKY, EDWIN / SCHRATZ, MICHAEL (Hrsg.): Der Blick in den Spiegel. Innsbruck u. a., S. 203–225.
- BUSCHFELD, DETLEF (2002): Von Bullen und Bären im Bildungsgang. In: Bader, Reinhard / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 29–39.
- BUSCHFELD, DETLEF / EULER, DIETER (1994): Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2, S. 9–13.
- DALIN, PER / ROLFF, HANS-GÜNTER / BUCHEN, HERBERT (1995): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. 2. Auflage. Bönen.
- DEISENROTH, HOLDE / HARMUTH-PODLESCHNY, KORA / KEISER, GERD et al. (2002): Didaktische Jahresplanung im Bildungsgang. Leitfaden zur Umsetzung von Lehrplänen für die Fachklassen duales System. Werkstattbericht Heft 2. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule, Geschäftsstelle SELUBA, Soest. Zugleich online im Internet: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/seluba/werkstattberichte/werkstattbericht2.pdf> [Stand: April 2002, letzter Zugriff: 12. Juli 2004]
- DIESNER, ILONA / EULER, DIETER / WALZIK, SEBASTIAN / WILBERS, KARL (2004): Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI). Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 114. Hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Online im Internet: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft114.pdf> [letzter Zugriff: 27. Juli 2004]
- DIETRICH, STEPHAN (2002): Die Rolle der Institution beim selbstgesteuerten Lernen. In: FAULSTICH, PETER / GNAHS, DIETER / SEIDEL, SABINE / BAYER, MECHTHILD (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und

- Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim / München, S. 121–136.
- DIETRICH, ANDREAS (2002): Bildung von Arbeitsgruppen in Berufsbildenden Schulen – eine Maßnahme der Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund des Lernfeldkonzeptes. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 165–177.
- DREES, GERHARD / PÄTZOLD, GÜNTER (2002): Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs. Bochum.
- EULER, DIETER (Hrsg., 2003): Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: praktische Erfahrungen. Bielefeld.
- EULER, DIETER (Hrsg., 2004): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen. Bielefeld.
- GERDSMEIER, GERHARD (2004): Teamentwicklung in der Schule. Wahrnehmungen und Fragestellungen im Rahmen des BLK-Modellversuchs ProAKzEnt.
Online im Internet: http://www.uni-kassel.de/fb1/bwp/gerdsm/projektberichte/Gerdsmeier_Teamentwicklung_in_der_Schule.pdf [Letzter Zugriff: 9. Juli 2004]
- HAMEYER, UWE / SCHRATZ, MICHAEL (1998): Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule. In: ALTRICHTER, HERBERT / WILFRIED SCHREY / MICHAEL SCHRATZ (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck / Wien. Z. T. online im Internet: <http://www.lehrplan99.at/schulprogramme/hamschra.htm> [Stand: 02/10/01; letzter Zugriff: 8. Juli 2004]
- HASENBANK, THOMAS (2002): Berufsschulisches Führungs- und Leitungshandeln – Realität und Perspektiven. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 115–127.
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (1999): Schulentwicklungsforschung auf neuen Wegen. In: RÖSNER, ERNST (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Dortmund, S. 175–218.
- KEMPFERT, GUY / ROLFF, HANS-GÜNTER (1999): Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement. Beltz (4. Auflage erscheint im Oktober 2004).
- KLIPPERT, HEINZ (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. 2., unveränd. Auflage. Weinheim / Basel
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Bonn.
- KRAINZ-DÜRR, MARLIES (1999): Wie kommt Lernen in die Schule – Zur Lernfähigkeit der Schulen als Organisation. Innsbruck.
- KREMER, H.-HUGO / SLOANE, PETER F. E. (1999): Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen? In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, 14. Jg. 1999, Heft 26, zugleich online im Internet: URL: http://www.alf.es.bw.schule.de/ergebnisse/Lernfelder_KFM/1_Lernfelder%202.doc [Letzter Zugriff: 21. September 2002]

- LEHMEIER, HEINZ (2003): Personalentwicklung in der Schule – was kann sie leisten? Zur Verträglichkeit eines Begriffs aus dem Unternehmensbereich. In: SCHREY-ÖGG, ASTRID / LEHMEIER, HEINZ (Hrsg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn, S. 31–47.
- PÄTZOLD, GÜNTER (2002): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum.
- PÄTZOLD, GÜNTER / BUSIAN, ANNE (2004): Lernortkooperation als Mittel zur Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements. In: EULER, DIETER (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1. Bielefeld, S. 502–521.
- POSCH, PETER / ALTRICHTER, HERBERT: QIS-Paper „Schulqualität“. <http://www.qis.at/pdf/schulqualitaet.pdf> [Letzter Zugriff: 08. Juli 2004]
- QuiSS – Informationen zum Programm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS) der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn. Online im Internet: <http://www.blk-quiss.de/frameset.htm> [Letzter Zugriff: 08. Juli 2004]
- RADNITZKY, EDWIN / SCHRATZ, MICHAEL (Hrsg., 1999): Der Blick in den Spiegel. Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung. Innsbruck / Wien / München.
- ROLFF, HANS-GÜNTER (1995): Neuere Modelle von Schulberatung und von Schulentwicklung. In: Schule und Beratung. Hrsg. vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Nr. 5. Wiesbaden, S. 11–17.
- ROLFF, HANS-GÜNTER (2001): Schulentwicklung konkret: Steuergruppe – Bestandsaufnahme – Evaluation. Hrsg. vom Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (IFB). Velber.
- ROLFF, HANS-GÜNTER (2004) Qualitätsmanagement und Evaluation – Ein Modell des pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) Konzepte, Hinweise und Instrumente. Online im Internet: <http://www.dasan.de/refo10/archiv/A03-04/schulentwicklung/pqm.pdf> [Stand: 4. Januar 2004, letzter Zugriff: 26. Juli 2004]
- SCHRATZ, MICHAEL / STEINER-LÖFFLER, ULRIKE (1999): Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim / Basel.
- SCHRATZ, MICHAEL / IBY, MANFRED / RADNITZKY, EDWIN (2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim / Basel.
- SCHRATZ, MICHAEL / JAKOBSEN, LARS BO / MACBEATH, JOHN / MEURET, DENIS: Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa. Innsbruck / Wien / München / Bozen.
- SLOANE, PETER F. E. (2000): Implementierung von Lernfeldern in der Berufsschule. Vortrag auf dem Symposium „Umsetzung von lernfeldorientierten Lehrplänen in Unterricht“ am 23. November 2000 in Mainz. Online im Internet: <http://bbs.bildung-rp.de/materialien/lernfelder/mz2311/vortrag.doc> [Letzter Zugriff: 21. September 2002]
- SLOANE, PETER F. E. (2002): Schulorganisation und Curriculum. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 9–25.
- STORATH, ROLAND (2003): Teambildung und Zusammenarbeit in der Schule. In: Schulentwicklung im Team. Grundlagen – Praxisberichte – Methoden. Hrsg. von

der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Akademiebericht Nr. 386). Dillingen, S. 11–28.

WISSENSCHAFTSRAT (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.